

BNCC E CURRÍCULO DO/PARA O ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE ITINERÁRIOS FORMATIVOS?

Eurandizia Maia da Silva¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Márcia Betania de Oliveira²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

RESUMO

Neste texto abordamos questões em torno dos itinerários formativos (IF) como parte da proposta curricular para o ensino médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no discurso de fortalecimento do protagonismo juvenil. Questionamos: Como a BNCC orienta a construção do currículo do Ensino Médio na perspectiva dos itinerários formativos? O que pensam os alunos sobre esses itinerários formativos? Definimos os seguintes objetivos: investigar como os itinerários formativos vêm sendo discutidos enquanto produção de texto; destacar elementos da reforma do Ensino Médio; apresentar dados de pesquisas desenvolvidas sobre o tema e, por fim, compreender o currículo então proposto pela normativa que constitui a BNCC. A pesquisa empírica se deu em uma escola de tempo integral situada no interior do estado do Ceará, a partir do olhar de nove estudantes dos terceiros anos do ensino médio, por meio de questionários disponibilizados pelo google meet. Os dados da pesquisa apontam aparente ausência de uma compreensão dos estudantes sobre o que são itinerários formativos, ou, ainda, acerca dos objetivos dos itinerários no sentido de agregar à sua formação, gerar autonomia e empoderamento aos alunos, preparo para a vida, entre outros. Quanto aos processos de construção dos itinerários formativos para a turma, as respostas vão desde o funcionamento, a indicação de resultados, passando por aquelas que se distanciam totalmente da compreensão do tema, até a sinalização de atuação na qual a política transita conforme a configuração e reconfiguração de proposições até aquilo que a realidade local pede, demandada pelas circunstâncias e necessidades pontuais dos sujeitos e da escola.

Palavras-chaves: BNCC ensino médio; Ensino médio regular; Oferta em tempo integral; Itinerários Formativos; Ciclo de políticas.

¹Mestrado em Educação/UERN. Mestre pelo POSEDUC-FE/UERN, Mossoró/RN, Brasil. Rua Francisco de Assis Almeida, nº 26, apto 05, Bairro Bela Vista, Mossoró/RN, Brasil, CEP 59.612-119. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8596-2345>. E-mail: eurandizia@hotmail.com.

²Doutorado em Educação/UERJ. Professora Adjunta da UERN, Mossoró/RN, Brasil. Rua José Cândido Viana, nº 10, Bairro Alto de São Manoel, Mossoró/RN, Brasil, CEP 59.625-560. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7881-1565>. E-mail: marciabetaniauern@uern.br.

BNCC AND CURRICULUM FOR HIGH SCHOOL EDUCATION: WHAT DO STUDENTS THINK ABOUT TRAINING ITINERARIES?

ABSTRACT

In this text, we address issues around formative itineraries (IF) as part of the curriculum proposal for secondary education, based on the National Common Curricular Base (BNCCEM), in the discourse of strengthening youth protagonism. We question: How does the BNCC guide the construction of the High School curriculum from the perspective of training itineraries? What do students think about these training itineraries? We defined the following objectives: to investigate how the formative itineraries have been discussed while text production; highlight elements of secondary education reform; present research data developed on the subject and, finally, understand the curriculum then proposed by the regulations that constitute the BNCCEM. The empirical research took place in a full-time school located in the interior of the state of Ceará, from the perspective of nine students in the third year of high school, through questionnaires made available by google meet. The research data seem apparent from the students' understanding of what formative itineraries are, or even about the goals of the itineraries in the sense of entering into their formation, generating autonomy and empowerment, preparation for life, for others. As for the processes of construction of training itineraries for the class, the answers range from the operation, the indication of results, through the policy that are totally distant from the understanding of the theme, to the signaling of action in which the traffic according to the configuration and reconfiguration of propositions to what the local reality demands, demanded by the circumstances and punctual of the subjects and the school.

Keywords: BNCC high school; Regular high school; Full-time offer; Formative Itineraries; Policy cycle.

BNCC Y CURRÍCULO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN?

RESUMEN

En este texto, abordamos cuestiones en torno a los itinerarios formativos (IF) como parte de la propuesta curricular para la educación secundaria, a partir de la Base Curricular Común Nacional (BNCCEM), en el discurso del fortalecimiento del protagonismo juvenil. Nos preguntamos: ¿Cómo orienta la BNCC la construcción del currículo de la Enseñanza Media en la perspectiva de los itinerarios formativos? ¿Qué opinan los alumnos de estos itinerarios formativos? Definimos los siguientes objetivos: investigar cómo se han discutido los itinerarios formativos durante la producción del texto; resaltar elementos de la reforma de la educación secundaria; presentar datos de investigación desarrollados sobre el tema y, finalmente, comprender el currículo entonces propuesto por la normativa que constituye la BNCCEM. La investigación empírica se llevó a cabo en una escuela de tiempo completo ubicada en el interior del estado de Ceará, en la perspectiva de nueve estudiantes en los terceros años de la escuela secundaria, a través de cuestionarios disponibles por google meet. Los datos de la investigación parecen desprenderse de la comprensión de los estudiantes sobre lo que son los itinerarios formativos, o incluso sobre las finalidades de los itinerarios en el sentido de entrar en su formación, generando autonomía y empoderamiento, preparación para la vida, para los demás. En cuanto a los procesos de construcción de itinerarios formativos para la clase, las respuestas van desde el funcionamiento, la indicación de resultados, pasando por la política que distan totalmente de la comprensión del tema, hasta la señalización de acciones en las que se transita según la configuración y reconfiguración de proposiciones a lo que exige la realidad local, exigida por las circunstancias y puntuales de los sujetos y de la escuela.

Palabras clave: BNCC escuela secundaria; Bachillerato regular; Oferta a tiempo completo; Itinerarios formativos; Ciclo de políticas.

INTRODUÇÃO

Abordamos neste artigo³ questões em torno dos Itinerários Formativos (IF) em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Tais itinerários se apresentam como parte da proposta curricular para o ensino médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no discurso de fortalecimento do protagonismo juvenil.

Questionamos: como a BNCC orienta a construção do currículo do Ensino Médio na perspectiva dos itinerários formativos? O que pensam os alunos sobre esses itinerários formativos?

Definimos os seguintes objetivos: investigar como os itinerários formativos vêm sendo discutidos enquanto produção de texto; destacar elementos da reforma do Ensino Médio; apresentar dados de pesquisas desenvolvidas sobre o tema e, por fim, compreender o currículo então proposto pela normativa que constitui a BNCC.

A BNCC (BRASIL, 2018a) foi firmada pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, oriunda das transformações nas políticas educacionais vividas nos últimos anos, em âmbito nacional, com vistas a padronizar a oferta educacional em todo território brasileiro. Uma das mudanças propostas nessa política educacional trata da oferta do ensino integral.

Para discutirmos questões em torno da escola de tempo integral, convém destacarmos que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), aprovada via Medida Provisória (MP) 746/16 (BRASIL, 2016), altera a estrutura desta modalidade, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Altera, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essa reforma ficou conhecida como Novo Ensino Médio, estabeleceu a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), propondo, com isso, a ideia de uma nova organização curricular, considerada mais flexível. É definido que tal organização contemple a BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes (os itinerários formativos), com foco nas

³ Constitui-se como parte do texto de dissertação de Mestrado (SILVA, 2021), desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A BNCC do ensino médio nasce, então, com o propósito de unificar a oferta de ensino em todo o território nacional através de uma estrutura composta pelas unidades curriculares e os itinerários formativos. Tais itinerários (a serem explorados mais adiante), são propostos como parte flexível na forma de espaços dentro do currículo do Novo Ensino Médio para que a formação dos estudantes seja personalizada e individualizada, mediante uma construção/definição do percurso formativo a ser trilhado pelos sujeitos que compõem localmente a escola (BRASIL, 2018a).

Conforme vemos na página oficial do Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio tem como objetivos: “[...] garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (BRASIL/MEC, Novo ensino Médio - Perguntas e respostas, s/d).

Na perspectiva do fortalecimento do protagonismo juvenil, espera-se que, ao escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, os estudantes tenham suas necessidades e expectativas atendidas, contribuindo assim, para maior interesse dos jovens em acessar a escola e conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

Como a BNCC orienta, então, a construção do currículo do Ensino Médio na perspectiva dos itinerários formativos?

De acordo com a página oficial do MEC, a BNCC orientará a organização de um currículo que contemple uma formação geral, articulada aos itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em cursos ou habilitações de formação técnica e profissional. A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, considerado como o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e ainda, conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio.

É definido que cabe à escola “[...] criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas” (BRASIL/MEC, s/d), trabalhando o

desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, “[...] para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões” (BRASIL/MEC, s/d).

Organizamos o texto em cinco partes, a contar com essa introdução e com as considerações finais. Para início de conversa, destacamos no item um alguns elementos sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. Em seguida, apresentamos dados de pesquisas desenvolvidas em torno dos itinerários formativos no ensino médio integral e, por fim, buscamos compreender que currículo é a BNCC do/para o ensino médio, em uma escola de tempo integral, a partir do olhar de estudantes para os itinerários formativos ali ofertados/desenvolvidos.

O contexto da pesquisa empírica é uma escola localizada na zona rural do município de Tabuleiro do Norte, do interior do estado do Ceará (aqui definida como Escola da Fonte), a qual é caracterizada, na região, como pioneira na implantação da política de ensino médio regular com oferta em tempo integral, atendendo alunos de diversas áreas/regiões circunvizinhas, a partir desta oferta de ensino, considerado inovador pela população de modo geral.

1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMTI) instituída pela Lei federal nº 13.415 de 2017 possibilitou a alteração desse nível de ensino nas suas diretrizes, organização curricular, carga horária, composição de atividades a serem realizadas pelo aluno dentre outras configurações, fortalecendo segundo o então ministro da Educação Mendonça Filho, o combate à evasão escolar e a ampliação da oferta de ensino em tempo integral (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a oferta de ensino em tempo integral vem sendo implementada de forma gradativa na educação básica, conforme previsto na LDB 9.394/96, em cumprimento aos Artigos 4º e 34, que referem a oferta integral para a educação básica, gradativamente, em cumprimento da agenda pactuada no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2017).

No estado do Ceará, essa oferta vem se constituindo, para o ensino médio,

através da Lei nº 16.287/2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, especificamente, em cumprimento à Meta 6, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação, ambos tratando de “[...]oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2018, s/p).

Referente ao Ensino Médio em geral, temos percebido consequentes e significativas mudanças, que abrangem currículo, carga horária, estruturação do corpo docente e condições formativas dos estudantes em detrimento da mudança da oferta. Uma reformulação que precariza a educação em vários aspectos como a reestruturação curricular composta sem disciplinas como filosofia, sociologia, entre outras que deixam de ser indicadas como obrigatórias na oferta, em detrimento das unidades curriculares voltadas à formação técnica e profissionalizante, consideradas como contempladoras do que pede a sociedade atual.

Ao discutirem impactos e/ou tensões relacionados à medida provisória, que aprova a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), Santos e Oliveira (2017) destacam que a pauta reformista do ensino médio exige ser analisada dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversas, “[...] em relação à constituição de uma escola dualizada, intentando centrar na formação de trabalhadores para o mundo produtivo, atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 175).

Os autores apontam a ênfase dessas pautas, na redução do investimento público em educação que vem “[...] precarizando o ensino público, arrochando salários dos trabalhadores em educação, descuidando da formação continuada dos docentes, [...] desmontando significativas construções [...] como os Institutos Federais de Educação (IF)”(SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 176).

Na proposta da flexibilização do currículo do ensino médio como um dos objetivos da reforma, é possível perceber como “[...] o discurso da necessária articulação desse nível de ensino com o mundo do trabalho associado à

descentralização da obrigatoriedade de algumas disciplinas é significado como perspectiva emancipatória e inovadora para a reforma em pauta”(SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 177).

Nessa lógica mercadológica, a formação profissional e técnica se apresenta como mais uma alternativa para o aluno. É considerado, de acordo com site do MEC, que o Novo Ensino Médio “[...] permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu”(BRASIL, s/d).

A BNCC, homologada em 2017 pelo Ministério da Educação estabelece, portanto, as orientações para a implementação e efetivação da educação básica em todos os níveis de ensino no território nacional, visando garantir a oferta educacional equânime e qualificada para todos. Ressaltando o respeito à diversidade regional e cultural e tem-se um novo formato do ensino médio na tentativa de atender a tais orientações que incluem e endossam os Estados e municípios brasileiros a impulsionarem a implementação das ETI.

A BNCC é compreendida como um conjunto de orientações que norteiam a (re)elaboração dos currículos de referência, dentre outras construções educacionais, nas escolas das redes pública e privada de ensino de todo o Brasil (BRASIL, 2017). Busca-se, com tal proposta, que a base ofereça direcionamento dos conhecimentos essenciais, das competências, das habilidades e da construção de saberes pensados para a formação de adolescentes e jovens por meio da vivência na educação básica, particularmente no ensino médio.

Nessa proposta, fica a orientação para o desenvolvimento de um trabalho no ensino médio que visa promover um espaço de desenvolvimento de escolhas, promoção de alteridades, posicionamento com criticidade e construção de autonomias diversas por meio da escolha e definição de parte do currículo feita pelos próprios jovens, atuando como sujeitos autônomos e capazes de definir rumos para a sua formação. Tal prerrogativa, nos parece almejar que o jovem já se encontre alinhado com o perfil desejado para estar no percurso de ensino médio e ainda, parece desconsiderar as interpretações que são enunciadas por si mesmas no contexto da escola e suas

atividades.

Notadamente, se tem caminhado para a hegemonização do delineamento de políticas onde se sustenta a perpetuação de cunho determinista, percebidos desde a elaboração até a produção de efeitos na sociedade. Acerca desse cenário, Lopes (2019) aponta que:

Se considerarmos os últimos vinte anos, é possível afirmar que as propostas curriculares e textos normativos assinados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros têm expressado as lutas políticas por flexibilização curricular, usualmente associadas à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos. Todavia, mesmo quando tais propostas apenas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, como o currículo por competências, assumem uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas (LOPES, 2019, pp. 61-62).

Tratando-se da integração curricular almejada na área da educação, como proposta de atender ao desenvolvimento integral e pleno do sujeito potencializando sua autonomia, a escola deve buscar integrar os vários campos de conhecimento buscando a superação da fragmentação curricular, entendendo que a integração promove uma aprendizagem mais significativa, uma vez que, se deve trabalhar com estratégias integradas de desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e sociais dos estudantes. O espaço destinado a desenvolver tais aspectos são direcionados à BNCC como itinerários formativos.

2 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: QUESTÕES EM PESQUISA

Na perspectiva de identificar produções acadêmico-científicas sobre “itinerários formativos no ensino médio integral”, realizamos, ao longo do ano de 2019 e início de 2020, uma revisão de literatura, por meio de buscas nas plataformas do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, acerca dos seguintes termos: “ensino médio integral e seus itinerários formativos”,

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 10 (dez) textos. Sendo

descartado 01 (um) deles por indisponibilidade da página na Web e outros 03 (três) após a leitura dos resumos, por distanciamento do tema pesquisado. Dos 06 (seis) textos restantes a serem analisados, temos 01 (uma) dissertação (CHAGAS, 2019) e 05 (cinco) artigos (ARAÚJO, 2018); (MOURA, 2007); (HENRIQUE, 2018); (FERRETI, 2018); (CORREIA, MALDANER, CAVALCANTE; SOUSA 2020).

Na busca realizada na BDTD, encontramos após refinar a busca, 05 (cinco) trabalhos a serem analisados, sendo eles, 01 (uma) tese (COSTA, 2014) e 04 (quatro) dissertações (LEMES, 2012); (FERREIRA JÚNIOR, 2017); (GOMES, 2019); (SILVA, 2019).

Assim, temos ao todo 11 (onze) trabalhos para serem analisados, descritos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Trabalhos utilizados para a revisão de literatura

Autor(es) da pesquisa	Ano	Base de origem	Tipo de trabalho
Cristina Porto Costa	2014	BDTD	Tese
José Ribamar Ferreira Júnior	2017	BDTD	Dissertação
Julieta Borges Lemes	2012	BDTD	Dissertação
Fabrcio Augusto Gomes	2019	BDTD	Dissertação
Francely Priscila Costa e Silva	2019	BDTD	Dissertação
Ângela Both Chagas	2019	Periódico Capes	Dissertação
Ana Lúcia Sarmiento Henrique	2018	Periódico Capes	Artigo
Dante Henrique Moura	2007	Periódico Capes	Artigo
Celso João Ferretti	2018	Periódico Capes	Artigo
Ronaldo Marcos de Lima Araújo	2018	Periódicos Capes	Artigo
Divanez Alves Correia; Jair José Maldaner; Rivadávia Porto Cavalcante; Wallysonn Alves de Sousa	2020	Periódico Capes	Artigo

Fonte: Dados construídos a partir das buscas na BDTD e no Periódico Capes (2019; 2020)

Destes trabalhos, destacam-se os de maior pertinência ao tema, itinerários formativos, como o de Silva (2019), que destina um tópico do seu texto a respeito do ensino médio integral regular. A autora indica pontos de atenção quanto à extensão de oferta de ensino e os cuidados necessários a serem tomados, no intuito de se evitar uma ampliação de carga horária somente e não a esperada qualificação do ensino. Reporta

ainda, a omissão da lei frente à educação de jovens, adultos e o ensino noturno regular, e as lacunas provocadas pela implementação desta lei para a população de estudantes diante das exclusões das políticas educacionais (SILVA, 2019, p. 98-100).

Uma das conclusões mais importantes no trabalho de Silva (2019) se configura na reforma apresentada pelo referido governo tem uma forte influência dos ditames dos organismos internacionais associados com as demandas do empresariado brasileiro e de grupos conservadores que se encontravam no poder à época do presidente Michel Temer. A autora destaca que é corriqueiro acontecer as reformas e as políticas educacionais justamente pautadas com a visão daqueles que se encontram em domínio político naquele momento. O que para a autora não é o ideal, haja visto que a educação não deva servir aos interesses de pessoas que não estão vivendo o processo educacional ativamente e sim aos interesses de suas realidades.

Gomes (2019), ao pesquisar sobre “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência”, aponta para a fragilidade causada pela reforma do ensino médio, indicando o cuidado com o esvaziamento curricular e a possibilidade de escolha dos estudantes pelos itinerários formativos, “fragmentados” na sua visão, tanto quanto o projeto de vida dos próprios estudantes.

Esse autor aponta, no que diz respeito à atenção ao fato de que ao se fazer uma análise dos documentos normativos, nos discursos dos sujeitos que fazem a política educacional e suas ações, esses empenham-se em estratégias oficiais de limitação financeira das instituições de ensino, depreciação dos sujeitos da comunidade escolar/acadêmica e descrédito ao conhecimento científico. Mais uma vez, percebe-se o quão preocupante é essa postura, haja vista que aqueles que deveriam defender a educação de modo a criar sujeitos críticos, fazem exatamente o contrário.

Outro apontamento de Gomes (2019) merece destaque no contexto de discussão desta pesquisa:

Considero esse anti-intelectualismo mais um componente da engenhosa articulação de interesses políticos e econômicos, a que algumas ações locais, regionais e nacionais atendem, com forte influência das corporações privadas internacionais, ainda que materializadas de forma fragmentada nas políticas públicas educacionais brasileiras. Tal posicionamento reforça, portanto, as

relações profundamente desiguais de poder entre os povos e a posição de hegemonia política, econômica e cultural de outros países, a exemplo dos EUA, sobre o Brasil (GOMES, 2019, p. 264).

Abordamos, a seguir, textos de Moura (2007), Ferretti (2018), Araújo (2018) e Lopes (2019), os quais abordam itinerários formativos. Durante as leituras, percebemos que são raras as menções aos itinerários formativos e à educação regular integral, sendo os textos, em sua maioria, voltados à educação técnica e profissional.

Neste sentido, buscamos em documentos normativos da educação básica, ou seja, o texto da Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação disponibilizados pelo portal do Ministério da Educação para melhor nos situarmos com o tema em estudo.

Segundo a BNCC, o aluno deve ser trabalhado em sua totalidade, envolvendo a pluralidade do seu contexto e espera-se com isso, promover um desenvolvimento integral, contínuo e fluente, podendo ser identificado nos processos avaliativos processuais e formativos. Buscando o cumprimento dessa proposta, o ensino médio passa a ter como proposição na nova organização curricular, a oferta dos itinerários formativos, que segundo o MEC pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos.

O trabalho com itinerários formativos pretende fortalecer a aprendizagem, incluindo também os direcionamentos para a formação técnica e profissional. Ainda segundo o sítio web do MEC:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (BRASIL, 2017, p. 18).

Partindo da proposta de formação integral dos estudantes, por meio de um trabalho que contempla e oferta uma diversidade pretendida e escolhida pelo próprio aluno, se almeja produzir um cenário escolar que forme sujeitos com autonomia e diversidade profissional e técnica. O que se torna uma questão ecoante é como se dá a oferta desse arcabouço formativo de maneira real e satisfatória, nas condições atuais das escolas, sobretudo nas públicas. Outra questão também exigente de reflexão é o atendimento da escolha dos itinerários feita pelo jovem (LOPES, 2019).

Como se trabalha no contexto de coletividade da escola a articulação para a realização das atividades com os itinerários formativos, uma vez que devem ser escolhidos pelos próprios estudantes, no entanto, existe uma logística a ser efetivada para contemplar tal oferta. Ao abordar o tema em questão, Lopes (2019) menciona:

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 [...] que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os itinerários formativos devem ser orientados pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (p. 8), num arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho (LOPES, 2019, p. 68).

A autora aponta reflexões sobre a função de tal proposta educacional, traduzida através do trabalho como a elaboração de um projeto de vida do jovem criado no espaço escolar, no qual incidem perspectivas políticas, econômicas, sociais e tantas outras que se manifestam nesse cenário. Destaca a questão da viabilidade contextual da produção de um projeto de vida e a quem ele deve/deverá atender, uma vez que é produzido no contexto escolar onde são exercidas diversas forças influentes e simultâneas. A autora reitera que

Os itinerários formativos são incorporados pela resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 [...], que define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, porém sem predefinição de quais são os possíveis itinerários a serem construídos. É proposto que a organização

curricular desse nível de ensino ofereça tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (LOPES, 2019, p. 66).

Toda essa estruturação destaca a participação (ou não) dos professores na construção das políticas educacionais. Endossando esse pensamento, Moura (2007) em seu texto denominado “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração”, apresenta um percurso histórico da educação profissional brasileira ao nível de ensino médio que esclarece importantes pontos de demarcação da educação a serviço do cumprimento de interesses em nome da sociedade, contudo, notadamente voltado ao atendimento e manutenção de classes de poder sobre o conhecimento e o trabalho de modo geral. Neste sentido, observa-se que:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p. 3).

O autor propõe o pensamento sobre certa herança que a educação brasileira vem carregando, com o objetivo de manter a dominação pela elite, predominantemente econômica do processo de escolarização da sociedade. Desse modo, perpetua-se o modelo de formação de mão de obra rápida e barata, mantém-se reservado o direito à formação ao nível superior para aqueles que, fartamente, tiveram acesso ao ensino básico de qualidade e que, comprovadamente, não fazem parte das classes populares, visto que apesar de estarmos há séculos buscando uma educação qualificada para todos, as manobras políticas, a serviço da economia tem conseguido guiar os processos educacionais em seu favor.

Ferretti (2018), ao apresentar uma extensa análise acerca da Lei n.º 13.415 de 2017, que trata da reforma do ensino médio, aponta as fragilidades no corpo do texto legal, através disto, refletem num enfraquecimento de sua efetivação, uma vez que permite

interpretações equivocadas por falta de clareza e objetividade quanto a definição da organização do ensino integral, seja técnico profissionalizante ou não, atribuindo de certa maneira, às falhas na realização da política ao que se encontra escrito ao passo que desvaloriza as questões ligadas a interpretação e recontextualização da política educacional (FERRETTI, 2018).

Surge a menção dos itinerários formativos, em meio às múltiplas interpretações, mantendo-se uma indefinição de como devem ser organizados, estruturados, efetivados no contexto da prática escolar, configurando-se como Ferretti (2018) analisa diante das várias possibilidades de entendimentos da lei, seguida por diferentes interpretações a respeito do que se pretende. Diante disso, faz-se necessário prestar atenção, minuciosamente, aos pontos do texto total, contudo, em casos de análise como este, devemos considerar a relevância dos processos de recontextualização da política. O autor ressalta ainda, que a lei deixa pontos importantes delegados aos estados e aos conselhos de educação, algumas definições de como implementar os itinerários formativos, correlacionado a BNCC, contudo sem sinalizar direcionamentos (FERRETTI, 2018, p. 264).

Nesse ponto, percebe-se ainda uma redefinição do ensino inclinado à oferta do ensino técnico profissionalizante, com claro aligeiramento da formação, podendo esta ocorrer em dois anos em consonância com os itinerários formativos. Surge fortemente a abertura para que se inclua o setor privado na realização das políticas públicas educacionais, seja como responsável pela formação, seja como parceiro do estado.

Nota-se uma lógica de valorização da educação ofertada por instituições privadas, o que exime o estado de obrigações legais para alocação de recursos e manutenção de políticas públicas educacionais de responsabilidade e qualidade sobre a prerrogativa da participação de tais instituições. Cria-se com isso, uma proposição que enfraquece cada vez mais a oferta do ensino público de qualidade, com a ilusória construção de que as instituições privadas podem melhor ofertar a formação.

Contudo, se segue com a proposição de que a reorganização do ensino médio trouxe melhorias consideráveis para o estudante e sociedade de modo geral. De acordo com Araújo (2018) ao problematizar:

As pretensas finalidades da Reforma de busca da melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral, defendemos que sua real finalidade é flexibilizar alguns conceitos importantes da educação nacional, conquistas das lutas dos estudantes e dos trabalhadores em educação, tais como a educação básica, a educação pública e gratuita e a profissionalização docente. Focamos no conteúdo dessa Reforma e argumentamos que é possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2018, p. 220).

Nessa perspectiva, se desconstrói instantaneamente a visualização dos supostos benefícios enunciados pela reforma do ensino médio, especialmente, no que se refere ao ensinotécnico profissionalizante e integral. Ao passo que, sutilmente, são sinalizados os riscos de manutenção de processos de exclusão no cenário educacional, perpetuação de mecanismos de dominação de classes de estudantes por meio da redução de estímulos ao ingresso no ensino superior calcado no rápido ingresso no mundo do trabalho, maquiados pela pretensa e rápida obtenção de renda e profissionalização mais acessível, notadamente, destinados aos estudantes de classes populares.

Na visão de Ball (2014), o paradigma gerencialista tem avançado em nossas sociedades e se incrustado no pensamento educacional de tal modo que parece ser a salvação da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas. Para o mesmo autor o que chama atenção sobre a questão do neoliberalismo vai muito além de uma doutrina política e que acabou criando uma disputa entre diversos membros da sociedade civil, empresários, e grupos oportunistas que, viram nessa liberalidade de pensamento, a oportunidade de venda de pacotes de educação prontos para servirem aos interesses das classes empresariais e dos grupos políticos que estão em vigência atualmente.

Na realidade constatamos que a reforma do ensino médio se deu em condições estrategicamente favoráveis aos interesses outros que não educacionais, ou educacionais, a serviço de outros setores, denotando tamanha inconsistência e produzindo percalços no interior das escolas, afetando a vida dos estudantes,

professores e comunidade escolar (BALL, 2014).

A proposta de trabalho com os itinerários formativos possivelmente aponta para tal insolidéz. Agrega-se uma série de atribuições à formação por meio desse trabalho, quando na prática se deixam várias lacunas na definição e ofertas destes, sob a prerrogativa de definição no próprio cenário escolar. Desse modo, se constrói o que entendemos por reconfiguração das políticas no contexto da realidade, porém, não investigado com a necessária propriedade. Nesse sentido, Araújo (2018) afirma que:

Essa Lei e sua pretensa política de educação de tempo integral, tal como na história grega do cavalo de Tróia, apresenta-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e diminuição das metas do PNE – Plano Nacional de Educação quanto ao atendimento das escolas de tempo integral (ARAÚJO, 2018, p. 222).

A referência do autor rebate os possíveis benefícios apontados pela legislação em pauta e indica muitos danos ao ensino médio, chegando a referir-se a uma promessa de melhorias como sendo uma farsa. Cita a desvalorização dos professores mediante a sinalização somente das disciplinas de língua portuguesa e matemática, como essenciais, podendo ser as demais, trabalhadas de maneira diluída em diversas outras situações não obrigatórias, sendo constituído um currículo mínimo, impotente às demandas estudantis, educacionais e sociais (ARAÚJO, 2018).

O referido autor segue enfocando que o maior prejuízo ocorre no tocante à compreensão veiculada de escolha do estudante na elaboração dos itinerários formativos, quando na prática, além de indefinição, são escolhidos e implementados mediante os sistemas de ensino que por sua vez, consideram em grande parte, a viabilidade logística em detrimento de muitas outras razões de existirem. Percebem-se lacunas e contradições entre as normativas anteriores diante do proposto pela reforma. Destina-se aos itinerários formativos, o espaço de complementação julgada suficiente à formação estudantil. Para tanto:

São criados cinco diferentes Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com

critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade (ARAÚJO, 2018, p. 223).

Com isso, afeta-se também a carga horária, deixando por conta de uma flexibilidade comprometedor, arriscando a qualidade da educação e da formação almejada. A escola de tempo integral não profissionalizante abastece a educação com as mesmas fragilidades e torna o ensino médio mantenedor de condições ambigualmente dirigidas, em sentido contrário à qualidade da educação.

Ao longo da produção dessa pesquisa identificamos o quanto ainda precisamos produzir análises sobre a realidade educacional brasileira, tratando no cerne da educação, ou seja, no chão da escola, as reais questões que pertencem a prática educacional. E mais, é preciso fazer ressoar tais análises a nível de construção documental oficial, de modo a atingir as configurações destinadas à regulamentação da educação e que seus resultados sejam coerentes com sujeitos e cenários.

3 O QUE PENSAM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (ESCOLA DA FONTE) SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Apresentamos, nesse item, dados de uma pesquisa empírica, desenvolvida em uma escola, aqui denominada Escola da Fonte em alusão à fonte de água natural existente no local e considerada geradora de muitas crenças que endossam o turismo religioso local, bem como a vida cotidiana das famílias.

A Escola, que faz parte da décima Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10)⁴, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), está localizada em um distrito de zona rural, atendendo alunos de comunidades circunvizinhas.

Com oferta de ensino médio desde 2001, após dezessete anos de funcionamento com o ensino fundamental, a escola executa vários Programas e Projetos do governo

⁴ De acordo com organograma institucional da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), o estado do Ceará traz em sua organização administrativa educacional a divisão de estado em vinte (20) por Coordenadorias Regionais de Educação (CREDEs) que são responsáveis por um determinado número de municípios, de forma que todos os 184 municípios tenham o acompanhamento de uma coordenadoria regional de forma mais direta. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>, acesso em 19 set. 2021.

do estado do Ceará, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), dentre outros.

Visando executar e fortalecer o processo ensino-aprendizagem, a escola conta com os seguintes ambientes: LEI – Laboratório Educacional de Informática, Sala de Múltiplos (biblioteca com acervo renovado), Sala Audiovisual e quadra coberta.

A Escola da Fonte participou entre 2012 e 2013 do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Jovem de Futuro (JF), o qual é um projeto de Gestão Escolar para Resultados da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC em parceria com o Instituto Unibanco oferecendo “às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho.” (SEDUC, 2011, s/p).

A escola foi contemplada em 2013 com a construção do Laboratório Educacional de Ciências, e em 2014, “implantou o processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno, cujo foco é a criação do Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS)”. Este núcleo visa possibilitar a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para juventude.

A implantação da oferta do ensino médio em tempo integral foi efetivada em 2016 para as turmas ingressantes no primeiro ano a ser cursado em 2017. Sendo uma escola de ensino médio regular, passa a ofertar uma modalidade até então considerada diferente (em sua proposta de ampliação de tempos didático-pedagógicos), que altera toda a sua logística de funcionamento com alunos, professores e toda a escola, dada a natureza das atividades que passam a ser desenvolvidas em caráter integral.

Para atender à oferta de tempo integral, a organização da escola vem acontecendo lentamente no tocante à estrutura física, pois a alocação das atividades requer espaços apropriados e ainda, a ampliação da carga horária gerou ocupação de ambientes antes dispostos para o ensino regular anterior. A implantação da nova oferta exigiu muita adaptação dos espaços físicos, além de toda a reorganização pedagógica.

Nota-se que as tensões emergem de várias esferas e ambientes, dentre eles, o ambiente físico e a organização dos espaços que são demandados para a realização das atividades, com especificidades de local e recursos necessários. Consideramos ser essa uma ação necessária à efetivação da política, situação em que, segundo Ball (2006, p. 26):

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2006, p. 26).

E tudo o que precisa ocorrer na escola se constitui como (re)criação de uma política que gera tensões o tempo todo, por meios de movimentos dos sujeitos em prol do que é proposto, unido ao que é sentido como necessário, realizado como possível de acordo com as possibilidades da escola, dos recursos e interesses. Os sujeitos atuando na/para/pela política.

O material a ser analisado consta dos achados encontrados nas falas dos alunos relacionando-os com a teoria da atuação proposta por Ball. Ao referir a teoria da atuação, em análise das políticas educacionais, o autor pontua os movimentos resultantes da política educacional face a movimentação dos sujeitos que a produzem por meio da construção de discursos, interpretações, traduções e práticas que impossibilitam uma linearidade nos processos dentro das escolas (BALL, 2016b).

Ainda conforme Ball (2016b, p. 201, grifos do autor):

No centro da atuação da política está a escola - mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, [...] e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”,

histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais”.

Baseado na proposta da teoria da atuação partimos para a análise e compreensão da construção dos itinerários formativos na escola investigada. A coleta de informações foi realizada em maio e junho de 2022 por meio de questionário via Formulários Google⁵, por meio dos quais foi possível tabular as respostas em planilhas e agregá-las por questão, nos permitindo analisar, qualitativamente, as falas. Entendemos tais falas como mecanismo de expressão de suas interpretações, sentidos e atuações na prática, ao realizarem a política da qual participam.

Essa etapa foi pensada com a finalidade de nos aproximar dos alunos, partícipes dessa pesquisa, a fim de compreender o modo como pensam sobre os itinerários formativos. Realizamos um encontro de apresentação dos nossos objetivos, realizado via Plataforma Google Meet⁶.

O encontro com os alunos se deu com a apresentação da pesquisa para os alunos das duas turmas de terceiro ano do ensino médio. A escolha por essas turmas se deu mediante o critério de tempo e vivência na escola, pois entendemos que esses alunos participaram das atividades escolares nos anos anteriores, 2019 e 2020, tendo supostamente o conhecimento de como funcionam as atividades escolares, em específico, os itinerários formativos, seja de forma presencial ou remota.

O primeiro momento se deu por meio de um encontro remoto, no dia seis de maio de dois mil e vinte um, via plataforma Google Meet com o objetivo de apresentar o tema e objetivos de pesquisa e convidar os alunos a participarem, preenchendo o questionário. Participaram desse encontro 29 alunos. Na ocasião foram mostrados os questionamentos centrais da pesquisa e debatido sobre a importância do envolvimento em pesquisas para o campo educacional.

Foi também explicitada a variedade de nomes que os itinerários formativos foram tomando ao longo de sua existência como: disciplinas eletivas, projeto de vida, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS), entre outros. Em seguida foi

⁵ A pesquisa empírica se deu de forma totalmente virtual em função do afastamento social provocado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)

⁶ O encontro foi que permitiu o acesso dos sujeitos mediante as condições sanitárias de isolamento social, provocadas pela COVID 19.

disponibilizado o questionário via Google forms, por meio do link de acesso, enviado pelo chat do encontro remoto e pelos grupos de Whatsapp da escola.

O questionário permaneceu aberto durante o período de 06 a 13 de maio de 2021. Apesar de ter tido 35 acessos por parte dos alunos, apenas 9 responderam o questionário, que foram analisados conforme apresentamos a seguir. No início do questionário existiu uma breve explanação sobre o tema pesquisado seguido do termo de aceite, o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para então se seguir as questões específicas da pesquisa. O questionário foi composto pela identificação pessoal e sócio demográfica, para fins de caracterização do público participante e por 10 questões acerca do tema de pesquisa. Especificamente para este texto, trabalharemos com quatro destas 10 questões.

Dos respondentes temos a seguinte caracterização: alunos dos terceiros anos A e B, com idades variantes entre 17 e 19 anos, sendo 5 jovens do sexo masculino e 4 do sexo feminino. O público participante, oriundo da área rural, de assentamentos agrários e comunidades de difícil acesso, região marcada pela escassez de recursos e fontes de geração de renda, caracteriza o perfil de estudantes da escola que é vista como uma possibilidade de transformação social pela educação. E quando consideramos a oferta em tempo integral, a escola passa a ser vista como uma saída para a vida dos jovens estudantes por meio do acesso à educação entendida como transformadora.

Para a análise que se segue, utilizaremos os nomes representativos dos sobrenomes das famílias da comunidade e região com o intuito de representar localmente os sujeitos aqui envolvidos. Trataremos o público respondente por codinomes a fim de preservar a identidade pessoal. Escolhemos usar os sobrenomes das famílias da comunidade local, sendo que não foi e nem será feita nenhuma relação entre estes e os sujeitos respondentes.

Os nomes foram coletados de modo aleatório em bancos de dados gerais disponibilizados na web sobre a comunidade e o município. Para os alunos selecionamos os seguintes nomes para os alunos do sexo masculino: Inácio, Almeida, Nunes, Pinheiro e Reis. Já para as alunas do sexo feminino foram utilizados os seguintes nomes: Maia, Silva, Sousa e Costa. Para efeito de citação das falas dos estudantes, utilizaremos o

nome fictício da escola (ESCOLA DA FONTE), seguida do nome do/da estudante respondente e do ano de realização dos questionários.

As questões de pesquisa foram elaboradas com o intuito de captar o modo de realização dos itinerários formativos na escola em questão, perpassando pela compreensão do que são e como acontecem na prática, e ainda, a percepção destes (IF) na formação integral dos alunos, partindo de suas próprias concepções. São elas: O que são itinerários formativos? Como são os processos de construção dos itinerários para sua turma? Quem escolhe e elabora as atividades dos itinerários formativos? No momento de escolha das atividades dos itinerários formativos, quais aspectos foram importantes e influenciaram nos processos de escolha/definição?

Com a pergunta “O que são itinerários formativos?”, pretendíamos compreender como os alunos sentem e acolhem essas atividades e os efeitos na sua formação, dado que a proposição dos itinerários, conforme o texto da BNCC é a de incrementar a formação do aluno com atividades “extracurriculares” de sua escolha a fim de gerar autonomia e desenvolvimento educacional, social e profissional. Para tornar mais clara a nossa investigação, foi apresentada no encontro de grupo a definição do texto da BNCC, dos itinerários formativos. É interessante observar uma certa falta de compreensão antes formada sobre o tema, pelos alunos, uma vez que as respostas direcionam no sentido de replicar o que foi exposto no encontro, seja em maior ou menor detalhamento.

No geral, os alunos referem que os itinerários são o conjunto de disciplinas e atividades realizadas por eles nesse nível de ensino. Tendo destaque a resposta da aluna Costa: “São o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP” por apresentar uma estrutura escrita mais completa e denotar um sentido mais formal dos itinerários formativos.

Porém, nada é mencionado acerca dos objetivos dos itinerários no sentido de agregar à formação dos estudantes, gerar autonomia e empoderamento aos alunos,

preparo para a vida, entre outros. Contudo, essa aluna menciona a questão da escolha feita pelos estudantes e do aprofundamento nas áreas do conhecimento, mesmo sendo conforme o texto produzido pela apresentação do tema de pesquisa. Compreendemos que o fato da aluna fazer o recorte e adotar o texto com sua resposta já indica a busca por uma compreensão mais imersa na política proposta, no que tange às considerações sobre informações (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021).

A resposta de Souza aponta para o termo extracurricular: “Eletivas, atividades extracurriculares de diversas áreas”, o que nos leva a refletir sobre a compreensão de currículo construído nos espaços escolares. Pois estamos falando de currículo, sim; os itinerários constituem parte do currículo que compõe o ensino médio com oferta de tempo integral.

Permanece uma noção de currículo composto pelas clássicas unidades curriculares e as demais atividades ressoam como extras. Sendo extras, até nos parece algo não levado como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, fragilizando ainda mais os propósitos pensados originalmente. É a reinterpretação e tradução da política se revelando na condução e forma como chegam até os sujeitos, unida à representação social de uma disciplina/componente curricular. O termo “extracurriculares” ressoa uma ausência de sentidos das atividades como algo constituinte do currículo a ser trabalhado e do processo formado do aluno. Reflete uma não adesão e ainda perde força ao ser traduzido como extra (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021).

O estudante Reis quando ressalta “Sei não”, apresenta uma resposta sinalizadora de esvaziamento de contato com os itinerários formativos, o que pode estar manifestando um possível distanciamento no curso dessas atividades no contexto da escola. Pois enquanto os demais respondentes relacionaram atividades como eletivas e projeto de vida, este traduz uma distância do que seriam essas ações/atividades (ESCOLA DA FONTE, REIS, 2021). Como se existisse um não fazer na escola, quando na realidade, há.

Essa nos parece ser uma questão de negação; de não apropriação dos processos formativos vivenciados e significados por esse sujeito. Cogitada a ideia de frequência deste aluno, se constata a reconfiguração manifestada via resistência frente à essa atividade. Aqui mencionamos, de acordo com Viegas (2014), ao referir que o Ciclo de

Políticas de Ball onde a política educacional é compreendida “‘viva’, em movimento, em constante mudança, conforme os atores sociais que interagem, modificando os contextos escolares” (VIEGAS, 2014, p. 193).

Quando perguntamos como são os processos de construção dos itinerários formativos para a turma, recebemos uma variedade de respostas que circulam desde o funcionamento até a indicação de resultados, passando por aquelas que se distanciam totalmente como as respostas dos alunos Nunes e Reis - “Não me recordo” (ESCOLA DA FONTE, NUNES, 2021); e “Sla”(Sei lá) (ESCOLA DA FONTE, REIS, 2021), indicando a impressão de não participação ou ainda de distanciamento das/atividades. As demais respostas vão divergindo à medida que sinalizam, como no caso dos demais respondentes Maia, Inácio, Costa e Pinheiro, que referem a organização e distribuição das atividades e a classificam com - “São bons” (ESCOLA DA FONTE, MAIA; INÁCIO; COSTA; PINHEIRO, 2021).

Contudo, nas respostas restantes vemos argumentos interessantes por apresentarem uma maior aproximação com a natureza proposta para a atividade. Ressaltamos como interessante aqui o entendimento da política e a transformação desta no espaço local. Destacamos o aluno Almeida, com sua resposta “solucionando dificuldades no aprendizado” (ESCOLA DA FONTE, ALMEIDA, 2021) que traduz/manifesta uma finalidade da atividade de maneira mais contextualizada com os objetivos educacionais, a aprendizagem.

Ao responder algo voltado à solução de dificuldades de aprendizagens, o aluno parece estar mais inteirado com a dinâmica voltada a essas atividades, mesmo que ainda seja um redesenho dos itinerários formativos, transpassa a noção de entendimento acerca da política que transita na escola. Pois, os sujeitos reconfiguram a política mediante suas necessidades, interpretações e condições de realização, no entanto esse processo ocorre com a interação entre sujeitos, espaços e política.

Na resposta da aluna Silva “Os professores analisam onde está a maior dificuldade e faz eletiva e NTPPS é a preparação como pessoa” (ESCOLA DA FONTE, SILVA, 2021) parece ficar clara a circulação ainda maior de compreensão da proposta para os itinerários e um maior entendimento acerca das atividades, revelando inclusive

a ação de outros sujeitos – os professores – percebido pelo aluno. Essa resposta sinaliza uma atuação na qual a política transita conforme a configuração e reconfiguração de proposições até aquilo que a realidade local pede, demandada pelas circunstâncias e necessidades pontuais dos sujeitos e da escola.

Ainda para a pergunta sobre como são os processos de construção dos itinerários formativos para a turma, a aluna Souza destaca que “Um deles é elaborado totalmente por alunos; chamamos de clubes estudantis. Os alunos, como líder e vice-líder, escolhem o que querem passar para outros alunos, filmes, reforço, música, teatro. Também nos ajuda na liderança de um grupo” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021). Essa fala inclui detalhes de como acontecem as atividades dos itinerários, o processo de escolha e construção aqui também aparece refletido e ainda a oportunidade de trabalhar a competência da liderança, mencionada pela primeira vez no discurso dos sujeitos, os clubes estudantis. Chega a nos surpreender a diferenciação percebida nessa resposta com as informações pormenorizadas e demonstrativas de interação e participação em todo o processo de planejamento e realização dos itinerários formativos.

Para a pergunta “Quem escolhe e elabora as atividades dos itinerários formativos?”, temos quase em unanimidade a resposta indicativa de que são os professores que escolhem os itinerários, ficando clara a interpretação dos itinerários como disciplinas eletivas, não tendo a interface com as outras possibilidades de atividades dentro desse eixo formativo.

Há uma vasta oscilação na compreensão do que realmente são os itinerários formativos. Somente a aluna Souza se refere à questão da escolha feita pelos alunos: “Os professores escolhem todos os semestres quais eletivas vão oferecer e os alunos escolhem em 1 ou 2 semanas em quais querem estar presentes” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021). Claramente na visão dos alunos, os itinerários formativos são definidos pelos professores ficando a impressão da ausência da participação na construção destes, o que difere da proposta para essas atividades.

No percurso de análise sobre o como se fazem os itinerários, questionamos “No momento de escolha das atividades dos itinerários formativos, quais aspectos foram importantes e influenciaram no processo de escolha/definição?”, onde temos respostas

que sinalizam uma utilização das atividades para sanar questões da turma, conforme as falas dos seguintes alunos: “Eles quem escolheram” (ESCOLA DA FONTE, MAIA, 2021); “Os professores responsáveis de cada eletiva que escolheram as turmas.” (ESCOLA DA FONTE, INÁCIO, 2021); “As dificuldades” (ESCOLA DA FONTE, SILVA, 2021) e “a necessidade de cada aluno” (ESCOLA DA FONTE, ALMEIDA, 2021). Esse movimento retrata a atuação dos sujeitos sobre/na política, reconfigurando-a conforme suas necessidades e possibilidades, fazendo uso do modo como, por suas interpretações, lhes será favorável e significativo.

Da perspectiva dos sujeitos que têm demonstrado maior interação com a política proposta, temos as respostas da aluna Souza: “Procurei por algo que eu gostasse, que ajudasse no meu currículo” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021), e da aluna Costa: “Eu escolhia aquilo que abordasse sobre algo que eu gostasse ou quisesse aprender” (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021), que expressam algo para além da necessidade, refletindo um pouco da oportunidade de escolha de atividades que possam agregar à formação no ensino médio. Expressam também como a atuação dos sujeitos é diversificada e personalizada.

No mesmo contexto, em uma mesma escola, vemos os extremos entre a compreensão da política circundante e o uso desta em favor de si e de seus interesses, como também vemos o distanciamento e a participação aparentemente displicente, seja por rejeição/negação da política, seja por desconhecimento, como foi referido tantas vezes nas diversas respostas.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino médio, seja de oferta regular integral ou técnico profissionalizante, historicamente, tem sido atravessado por interesses múltiplos que assolam a qualidade no tocante aos propósitos educacionais, ficando a oferta de ensino, prioritariamente o ensino público, precarizado em diversos aspectos como organização curricular, grade horária, formação técnica e profissional.

Comumente a todas as obras aqui descritas e analisadas identificamos a menção dos aspectos históricos, econômicos e políticos que influenciam nas tomadas de

decisões por parte do governo, incidindo na qualidade da educação e, conseqüentemente, na condução do próprio projeto de vida dos estudantes, conforme vemos nas orientações dos documentos normativos constituídos ao longo de tantas transformações. Claramente, percebemos os vieses que atravessam a deliberação de políticas educacionais, gerando direcionamentos e definições dos modelos de funcionamento firmados em documentos legais. Na busca aqui realizada foi possível identificar, enquanto produções acadêmicas que relatam a realidade até então investigada, os passos de construção do ensino médio vêm trilhando veredas ou atravessado sinalizações de múltiplas origens (interesses), distantes da vontade/necessidade real de protagonização do jovem estudante brasileiro.

Outro ponto de grande relevância citado nas obras, se refere aos itinerários formativos e sua funcionalidade dentro da nova organização curricular, sua logística de implementação e seus reais objetivos. Questão marcada por uma fragilidade textual no tocante às definições no texto da BNCC, ficando a cargo da definição da escola a sua efetivação. Diante disso, torna-se uma questão frágil a forma de definição proposta pelo documento norteador.

Desse modo, ganha fomento à pesquisa aqui pretendida acerca da realização da política educacional, precisamente da contextualização dos itinerários formativos na escola de tempo integral regular, dada a escassez de informações sobre o tema nas obras analisadas. Aumenta a importância da nossa busca, uma vez que o material encontrado não dispõe do que almejamos descobrir e analisar enquanto efetivação da política educacional. Reafirmamos a necessidade do fortalecimento de pesquisas no campo educacional.

Diante disso, a respeito do ensino médio e sua nova configuração fica a reflexão sobre como está sendo feita a oferta para formação do sujeito (adolescente/jovem) e quais os rumos desse processo historicamente atravessado por interesses e ideologias de grupos políticos, econômicos e sociais das classes dominantes do mercado de trabalho. Como visto nas análises desta pesquisa, este cenário encontra-se fortemente representado pelas ideologias do governo atual. Questões sobre o destino dos estudantes submetidos à política educacional vigente nos fazem refletir sobre quais os aspectos que estão ligados direta ou indiretamente na construção e efetivação dos

currículos escolares.

Também foi percebido nessa pesquisa a difusão de modelos estruturais de ensino que caminham no atendimento de necessidades da sociedade, e que, no ensino médio, vê-se com força a influência dos interesses sociais diversos incidindo no modo de oferta de ensino e currículo. Os poucos autores que se referiram ao esse nível de ensino, contrapõem a política proposta e a realidade prática na escola. Mencionam as implicações de uma oferta que propagar resultados possivelmente inalcançáveis, e sutilmente desconsideram as tantas outras formas de construção que transbordam os limites de uma formação institucionalizada, para além de ainda minimizarem a produção múltiplas de saberes que constituem uma formação integral.

Compreendemos que torna-se arriscado legitimar uma proposta de política educacional que não valide as múltiplas formas de construção do saber, mesmo que anuncie em seu escopo, um currículo diversificado. Porém, tais considerações sempre são interpretadas, traduzidas e (re)feitas pelo fazer cotidiano dos sujeitos, tornando a política, uma fazer sempre plural e particularizado, simultaneamente.

Na perspectiva dos questionamentos que buscaram compreender o modo como são desenvolvidas as políticas educacionais, nesse caso, os itinerários formativos, encontramos manifestadas nos achados da pesquisa caracterizações que ilustram a interpretação dos estudantes a realização de diferentes modos, do modo como é entendido e traduzido em ações na prática.

Tendo sido os itinerários definidos de diferentes modos e sinalizados como parte pertinente do currículo do ensino médio com oferta em tempo integral, de modo diverso e particular a cada sujeito, por meio de expressões diversas, algumas vezes nos levando a refletir tamanha diversidade, posto que o espaço e o público de realização se trata do mesmo.

Os estudantes da escola analisada exprimiram em suas considerações uma compreensão de relevância dos itinerários para e na sua formação. Relatam que as atividades são contributivas e agregam a formação integral por meio das vivências que proporcionam. De modo que nas análises realizadas, percebemos os movimentos de reconfiguração feitos pelos sujeitos para produzirem a política educacional em meio as

tensões quanto aos processos de criação e recriação, sendo um dos fatores, a estruturação e os recursos disponibilizados parasubsidiar as atividades.

Os dados da pesquisa nos apontam, ainda, aparente ausência de uma compreensão dos estudantes antes formada sobre o que são itinerários formativos, ou, acerca dos objetivos dos itinerários no sentido de agregar à formação dos estudantes, gerar autonomia e empoderamento aos alunos, preparo para a vida, entre outros.

Quanto aos processos de construção dos itinerários formativos para a turma, recebemos uma variedade de respostas que circulam desde o funcionamento, a indicação de resultados, passando por aquelas que se distanciam totalmente da compreensão do tema, até a sinalização de atuação na qual a política transita conforme a configuração e reconfiguração de proposições até aquilo que a realidade local pede, demandada pelas circunstâncias e necessidades pontuais dos sujeitos e da escola.

Para o momento, consideramos que o ensino médio com oferta em tempo integral requer muito estudo, não diferentes das demais modalidades, à medida que vem sendo efetivado como política educacional. E que ainda, para compreendermos o fluxo dessas políticas, precisamos, fundamentalmente, adentrar os espaços onde elas acontecem e contatar os sujeitos que as constituem.

Por fim, entender um pouco do funcionamento dos itinerários formativos nos fez (des)construir pensamentos acerca do ensino integral em geral e da formação do estudante voltada à autonomia e integralidade como sujeito para viver em sociedade. Esperamos seguir em análises, pois, o que por hora se apresenta é fruto muito mais de questionamentos latentes que aguardam ser abordados, e quem sabe, compreendidos (elucidados).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista Holos**, Ano 34, Vol.08, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em 03/01/2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016b.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006. Londres, Reino Unido.

BALL, Stephen J. **Educação global: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Acesso em: 20/03/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Acesso em: 20/03/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 18/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Acesso em: 20/03/2021. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992/pdf>. Acesso em 18/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília primeira parte, p. 1-3, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 18/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Novo ensino Médio - Perguntas e respostas**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 18/01/2020.

FERRETI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio: Desafios da Educação Profissional**. Revista *Holos*, Ano 34, Vol. 04 2018. Acessado em 03/01/2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência**. 2019. 305 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019. Acesso em: 03/05/2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4385>

HENRIQUE, A. L. S. O PROEJA e a reforma do ensino médio (Lei n° 13.415/2017). **Revista Holos**, Ano 34, Vol. 03, 2018. Acesso em 20/05/2020.

LEMES, Julieta Borges. **O PROEJA Trasiarte na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na educação profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**. 2012. 258 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade de Brasília, 2012. Acesso em: 03/05/2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10771>.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Acesso em 03/01/2020. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Ano 23, v. 2 – 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 03/01/2020.

SANTOS, Jean M. C. Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Tensões permanentes nas reformas do ensino médio. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania de Oliveira. (Org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 169-188.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Escola de tempo integral**. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/> Acesso em: 12/07/2020.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Projeto Jovem de Futuro**. 2011. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/08/25/projeto-jovem-de-futuro/>

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. Dissertação (pós-graduação em educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32634>. Acesso em: 03/05/2020.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Set. de 2022.

Aprovado: 25 de Set. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVA, E. M.; OLIVEIRA, M. B. Que currículo é a BNCC ensino médio?: questões em torno dos itinerários formativos. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022.